

APORTACIONES PARA MEJORAR LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS DEL CAP

Josefina Santibañez Velilla y Magdalena Sáenz de Jubera Ocón

1. PLANTEAMIENTO: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.

El interés constante por la calidad en todos los aspectos educativos, requiere el estudio de uno de sus ámbitos más importantes como es la formación del profesorado. Para nosotros, el término formación alude a la idea de continuidad, que empieza con una formación inicial específica para seguir a lo largo de toda la carrera docente. En el campo concreto de la Educación Secundaria en España se continúa impartiendo el modelo de Formación Inicial del profesorado el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), expedido al amparo de lo dispuesto en el artículo 102.2.b), de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. Por el Real Decreto 1692/1995, de 20 de Octubre se regula el denominado Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) sustituto del CAP y que se completa con la Orden de 26 de abril de 1996. En el CCP se describen las materias obligatorias generales y específicas. Entre las primeras se destaca: Diseño y Desarrollo del Currículo, Organización Escolar, Psicología del desarrollo y de la educación, Atención a la diversidad, Alumnos con necesidades educativas especiales y Tutoría y Orientación Educativa. Pero no se contemplan las Tecnologías Aplicadas a la Educación. La indiferencia de la administración educativa originó que el Real Decreto 1692/1995 caducara antes de ponerlo en funcionamiento y exigir su cumplimiento en las Comunidades Autónomas con competencias educativas, mientras tanto en el curso 2004-2005 se sigue impartiendo el obsoleto CAP. El Real Decreto 321/2000 de 3 de marzo (BOE del 4-3-2000), que modifica el Real Decreto 1692/1995, sólo recoge las propuestas de actualización para aplazar el calendario de aplicación.

En el Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica establece, la exigencia del título de Especialización Didáctica, además de las titulaciones académicas correspondientes, para impartir docencia en la Educación Secundaria, la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial. Las universidades pueden organizar las enseñanzas del título de Especialización Didáctica, mediante los oportunos convenios con la correspondiente Administración educativa y configurar una nueva formación inicial del profesorado.

Esta formación debe producirse, como se indica en la exposición de motivos de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en consonancia con la doble dimensión de las competencias que a este profesorado le están asignadas, tanto propias de los contenidos de las asignaturas de los niveles y etapas que se imparten, como de los conocimientos y métodos propios de las didácticas específicas. La formación del profesorado debe dar respuesta a un conjunto variado de circunstancias que se han producido en las últimas décadas, y que han supuesto un cambio importante en el panorama educativo fundamentalmente derivado de la necesidad de acometer una escolarización plena de la población española entre los tres y los 16 años. Ello, sin duda, obliga a

reconsiderar la eficacia y la eficiencia de los sistemas de formación de los candidatos de la educación superior.

El nuevo título de Especialización Didáctica para la formación inicial del profesorado, que se diseña en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, se organiza en torno a procesos concebidos en dimensiones complementarias: la fundamentación disciplinar científica, y su correspondiente dimensión didáctica; la cualificación académica, y la dimensión profesionalizadora. Para completar la formación requerida en el título de Especialización Didáctica, se prevé la realización de un período de prácticas que se desarrollará con posterioridad a la formación académica.

El proceso formativo está organizado en dos etapas (artículo 58.2 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre) que configuran el título de Especialización Didáctica: un «período académico», que puede quedar vinculado directamente a la formación superior del candidato (artículo 58.5 de la ley), y un periodo profesionalizador, de «prácticas docentes», que servirá de apoyo, pero también de evaluación, a todos los profesores que se inicien en la docencia, tanto en la enseñanza pública como en la privada (artículo 58.4 de la Ley).

La formación inicial, que define una verdadera «opción docente» vinculada a las titulaciones universitarias, quiere dar respuesta a las características que ha de reunir el profesorado, que necesita la sociedad española y dotarle de una fuerte formación en un campo científico, sin la cual la didáctica de poco serviría. Pero aquella tampoco serviría sin la necesaria formación en la didáctica vinculada con ese campo disciplinar.

La complejidad de los sistemas escolares del siglo XXI y la creciente heterogeneidad en las aulas demanda un nuevo profesor que necesita una formación disciplinar y didáctica, así como la adaptación de los contenidos del currículo científico: con arreglo a la psicología del adolescente; en respuesta a sus problemas y necesidades sociales; de acuerdo con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; al servicio de capacidades y talentos, lo mismo de nivel destacado que con carencias de muy distinta índole; atendiendo a diferentes culturas y procedencias; pero sobre todo educando para la libertad personal y el esfuerzo y el desarrollo de la personalidad a partir de valores y actitudes que favorezcan la responsabilidad social y el respeto a la igualdad de derechos.

En los convenios de la Universidad con la Administración se contemplarán los elementos básicos del plan de estudios del título de Especialización Didáctica, junto con la participación del profesorado de educación secundaria e inspectores de educación. Las Administraciones educativas podrán proponer a las universidades la incorporación de catedráticos, profesores de enseñanza secundaria y, en su caso, de profesores de enseñanzas de régimen especial, e inspectores de educación a los departamentos universitarios encargados de la impartición de las materias correspondientes al periodo académico.

El Curso de Aptitud Pedagógica, de forma general, ha sido objeto de un sentimiento generalizado de “expectativas frustradas” y de “trámite necesario para el desempeño profesional” (Campoy, 1997, Esteve, 1997). Pérez Gómez señala (1990:87): “es hora de integrar los programas de formación inicial, investigación educativa, innovación curricular y perfeccionamiento del profesorado en proyectos convergentes.

1.1. Objetivos

Los objetivos propuestos pretenden facilitar la comprensión de distintos aspectos presentes en los planes de formación del profesorado de Educación Secundaria: el alumno, el programa, los recursos,

los profesionales que imparten cursos, la metodología, las necesidades de los profesionales y la evaluación de las actividades formativas. Así, expresamos los siguientes objetivos:

- a. Conocer si existen diferencias en el alumnado de las distintas especialidades en la situación laboral, los estudios previos, la residencia durante el curso, los conocimientos básicos previos de los contenidos de la especialidad a cursar en el cap, los estudios simultáneos cursados con el cap y el conocimiento de los objetivos del cap.
- b. Conocer si existen diferencias en las apreciaciones del alumnado de las distintas especialidades sobre la organización y contenidos del programa y el fomento de actividades prácticas.
- c. Conocer si existen diferencias en las apreciaciones del alumnado de las distintas especialidades sobre los recursos de los centros docentes en los que realizan las prácticas.
- d. Conocer si existen diferencias en función de la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP con respecto al personal no dependiente de la Administración que deben participar en actividades en cursos de formación inicial del profesorado.
- e. Conocer si existen diferencias en las apreciaciones del alumnado de las distintas especialidades sobre la metodología, las actividades realizadas en programas de formación, los esquemas de las actividades, los contenidos, la calidad, en la información y formación adquiridas y el clima social percibido en las actividades formativas.
- f. Conocer si existen diferencias en las apreciaciones del alumnado de las distintas especialidades sobre las necesidades profesionales.
- g. Conocer si existen diferencias en las apreciaciones del alumnado de las distintas especialidades sobre la evaluación de las actividades en la formación inicial del profesorado.

1.2. Hipótesis

En nuestro estudio nos planteamos las siguientes hipótesis:

1. **Datos del alumno.** Existen diferencias significativas en función de la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP a las variables: situación laboral, estudios previos, residencia durante el curso, conocimientos básicos previos de los contenidos de la especialidad a cursar en el CAP, estudios simultáneos cursados con el CAP, conocimiento de los objetivos del CAP.
2. **Programas de las actividades de formación inicial del profesorado de E. Secundaria.** Existen diferencias significativas según la especialidad en la valoración de las siguientes variables: organización y contenidos de los programas y fomento de actividades prácticas.
3. **Recursos de los Centros Docentes.** Existen diferencias significativas según la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP sobre para los procesos de Enseñanza- Aprendizaje de los Centros docentes en los que se realizan las prácticas.
4. **Tipos de profesionales:** Existen diferencias significativas según la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP con respecto a los tipos de profesionales que deben participar en actividades formativas.

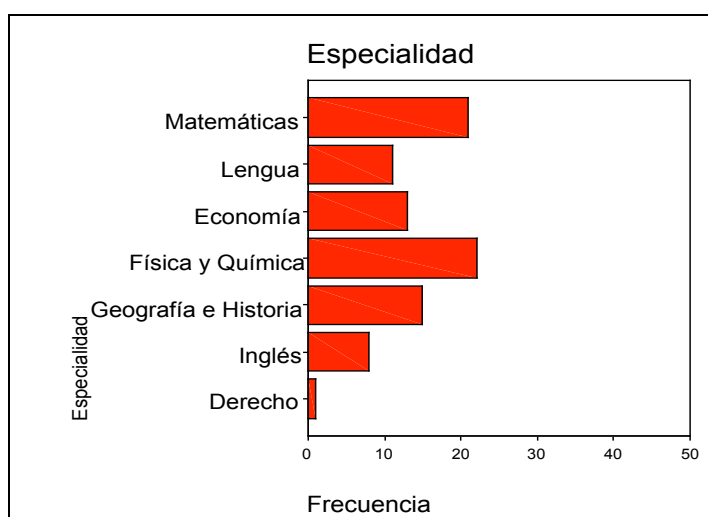
5. **Metodología:** Existen diferencias significativas en función de la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del curso de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la metodología, las actividades realizadas, en sus esquemas, en los contenidos, en la calidad, en la información y formación adquiridas y en el clima social percibido en las actividades formativas.
6. **Necesidades de los profesionales:** Existen diferencias significativas en función la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del curso de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en cuanto a las necesidades de los profesionales
7. **Esquema de evaluación de las actividades:** Existen diferencias significativas en función la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del curso de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en cuanto a la evaluación de las actividades formativas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra

La población invitada la forman el total de estudiantes que realizaron el CAP en la Universidad de La Rioja durante el curso 2003-2004 y que asciende a 136 alumnos distribuidos en dos grupos. Contamos con una muestra participante que está compuesta por 91 alumnos que voluntariamente decidieron expresar su opinión en el cuestionario. Dicha muestra por especialidades se refleja el gráfico 1, de la forma siguiente: el 24,2% del alumnado son licenciados en Física y Química, el 20,9% en matemáticas, el 16,5% en Geografía e Historia, el 14,3% en Economía, 12,1% en Lengua, 8,8% en Inglés, y el resto en otras titulaciones.

Figura 1. Distribución por especialidad



2.2. Técnica de recogida de datos.

2.2.1. Cuestionario

Con la finalidad de aportar datos a los nuevos cursos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se ha realizado una adaptación del cuestionario *El desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías: Descripción y evaluación*, utilizado la investigación concedida por el CIDE sobre Desarrollo Profesional Docente, que fue coordinada y dirigida por el Catedrático de Didáctica y Organización Escolar Luis Miguel Villar Angulo de la Universidad de Sevilla (1998, 2000), en la que participó la profesora Josefina Santibáñez Velilla de la Universidad de La Rioja. Las preguntas de este cuestionario pretenden recabar información sobre actividades de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria.

2.2.2. Adaptación del cuestionario

En la adaptación del cuestionario: *El desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías: Descripción y evaluación* elaborado por Luis Miguel Villar Ángulo (1999 y 2000) y utilizado en nuestro estudio para recabar información sobre la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria se suprimieron preguntas referentes a la formación permanente del profesorado y se formularon otras con un enfoque de cuestiones relacionadas con la Formación Inicial del Profesorado.

En la investigación se tuvieron en cuenta dos tipos de variables:

Independientes:

1. Especialidad

Dependientes:

1. Datos del alumno.
2. Programa
3. Recursos.
4. Profesionales que participan en actividades de formación inicial del profesorado.
5. Metodología.
6. Necesidades de los profesionales.
7. Esquema de evaluación de las actividades de formación.

2.3. Análisis de datos

El tratamiento estadístico aplicado en este estudio está orientado hacia la vertiente cuantitativa, con la utilización del programa estadístico Statistickal Package Sciences (SPSS).

Se realizaron dos tipos de análisis: Análisis descriptivo, a través del cual se halló la frecuencia y el porcentaje de respuestas de las variables referentes a los datos del alumnado, y mediante el análisis inferencial, se halló la diferencia entre dos o más medias independientes mediante el ANOVA de una vía.

2.4. Estadísticos descriptivos

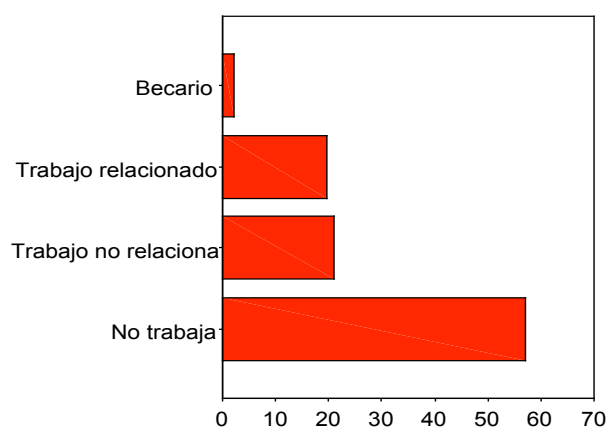
Hallamos el porcentaje y la frecuencia de respuesta de cada una de las variables: situación laboral, estudios previos, residencia, conocimientos básicos, estudios simultáneos.

La situación laboral de los alumnos y alumnas que respondieron al cuestionario sobre el desarrollo profesional docente es la siguiente: un 57,1 % no trabaja, un 20, % trabaja en un ámbito no relacionado con sus estudios, mientras que un 19,8% trabaja en algo relacionado con sus estudios y un 2,2 % son becarios de investigación.

Tabla 1. Situación laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Becario	2	2,2	2,2	2,2
	Trabajo relacionado con estudios	18	19,8	19,8	22,0
	Trabajo no relacionado con estudios	19	20,9	20,9	42,9
	No trabaja	52	57,1	57,1	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Figura 2. Situación Laboral

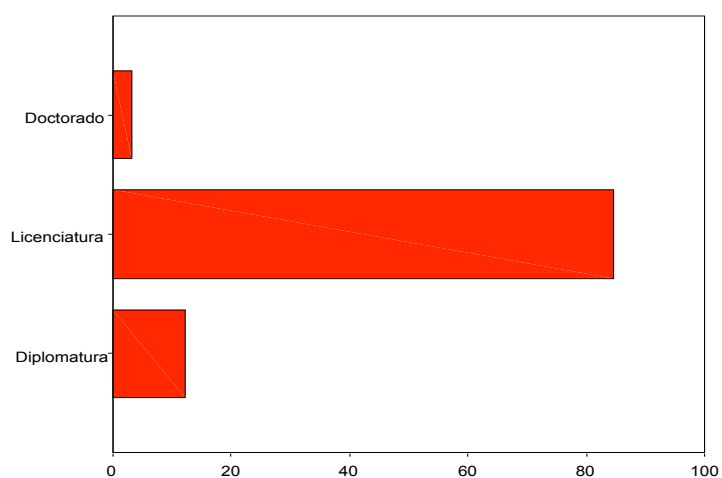


El conocimiento y la posesión de títulos académicos del alumnado facilita ayuda al profesorado en la elaboración de los programas y formación de grupos. El 76.9% de los encuestados poseen el título de licenciado, frente a un 14,3% de diplomados. El porcentaje de alumnos que poseen título de doctor, master u otros similares es muy pequeño (3,3%).

Tabla 2. Estudios previos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Doctorado	3	3,3	3,3	3,3
	Licenciatura	77	84,6	84,6	87,9
	Diplomatura	11	12,1	12,1	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Figura 3. Estudios previos

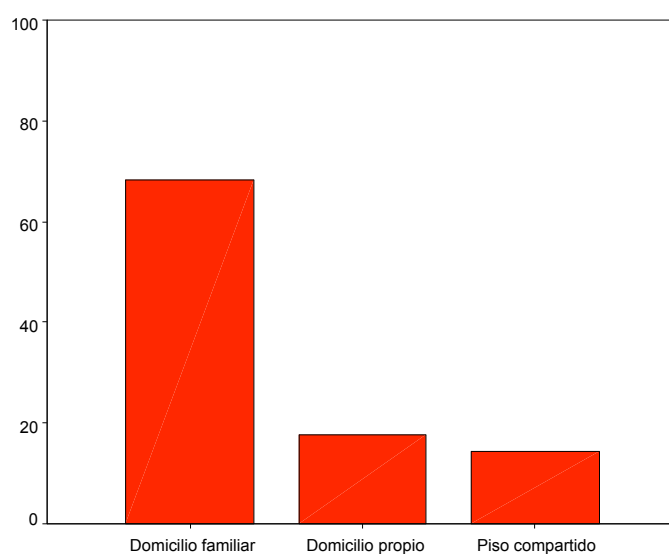


El mayor porcentaje de alumnos y alumnas que respondieron al cuestionario sobre la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria residen en el domicilio familiar (68,1%), mientras que solamente un 17,6% tienen domicilio propio y un 14,3% comparten piso.

Tabla 3. Residencia durante el curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Domicilio familiar	62	68,1	68,1	68,1
	Domicilio propio	16	17,6	17,6	85,7
	Piso compartido	13	14,3	14,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Figura 4. Residencia durante el curso

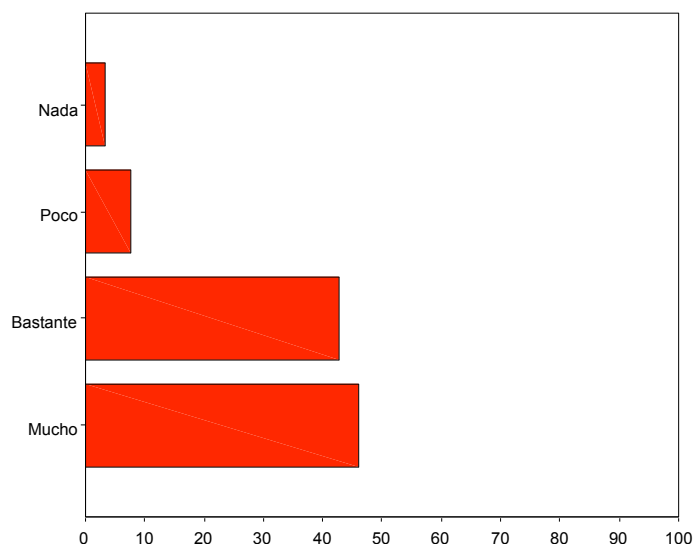


Ante la cuestión de si consideran necesario poseer una base de conocimientos previos de los contenidos de la especialidad a cursar en la formación del profesorado, la mayoría de los encuestados opinan que sí (un 46,2% piensan que mucho y un 42,9 que bastante).

Tabla 4. Base de conocimientos previos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	3,3	3,3	3,3
	Poco	7	7,7	7,7	11,0
	Bastante	39	42,9	42,9	53,8
	Mucho	42	46,2	46,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Figura 5. Base de conocimientos previos

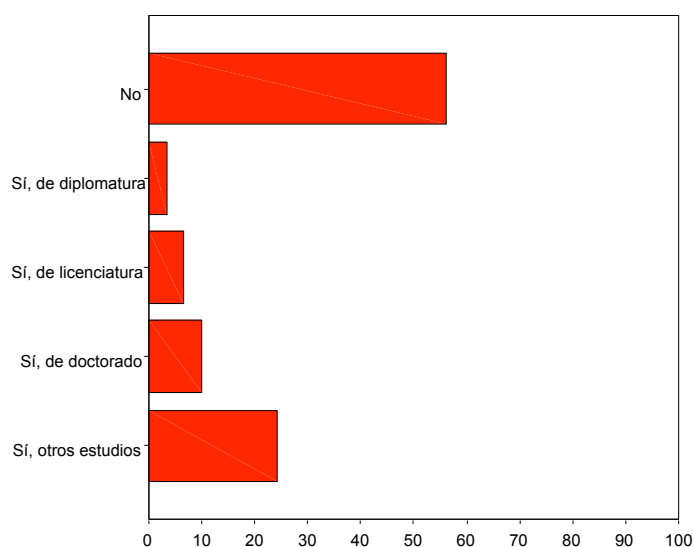


El 56% del alumnado no cursa otros estudios simultáneamente al curso del CAP. Cursan otros estudios el 24,2%, seguido por un contingente del 9,9% que siguen estudios de doctorado. Otro grupo de un 6,6% estudian una licenciatura y un 3,3% una diplomatura.

Tabla 5. Estudios simultáneos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	51	56,0	56,0	56,0
	Sí, de diplomatura	3	3,3	3,3	59,3
	Sí, de licenciatura	6	6,6	6,6	65,9
	Sí, de doctorado	9	9,9	9,9	75,8
	Sí, otros estudios	22	24,2	24,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Figura 6. Estudios simultáneos

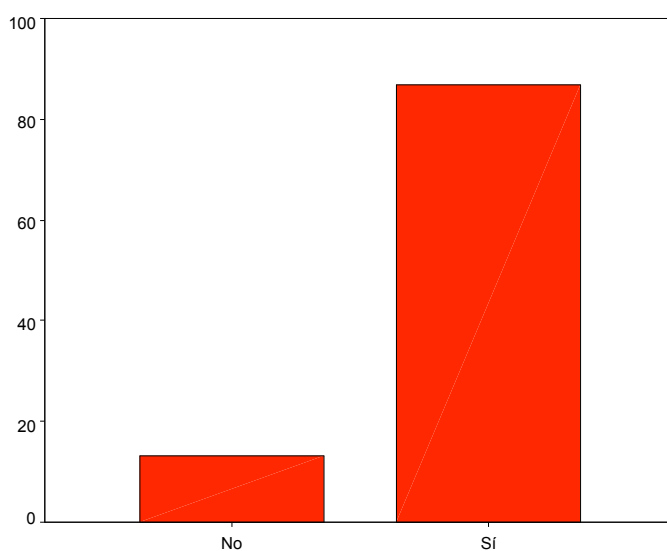


Preguntados por si conocen los objetivos que persigue el CAP, la respuesta mayoritaria ha sido afirmativa: un 86,8% están al corriente de los objetivos.

Tabla 6. Objetivos del CAP

		Frecuencia	Porcentaie	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	12	13,2	13,2	13,2
	Sí	79	86,8	86,8	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Figura 7. Conocimiento de los objetivos del CAP



2.5. Estadísticos inferenciales

Hallamos la diferencia entre dos o más medias independientes mediante el ANOVA de una vía y aplicamos las pruebas post hoc o comparaciones múltiples DSM, para averiguar entre qué especialidades concretas existen diferencias significativas.

En la Hipótesis 1. No se encontraron diferencias significativas en función de la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP a las variables: situación laboral, estudios previos, residencia durante el curso, conocimientos básicos previos de los contenidos de la especialidad a cursar en el CAP, estudios simultáneos cursados con el CAP y conocimiento de los objetivos del CAP.

En la Hipótesis 2. No se hallaron diferencias significativas según la especialidad en la valoración de las variables: organización y contenidos del programa y fomento de actividades prácticas.

En la Hipótesis 3. No se encontraron diferencias significativas según la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP en los recursos utilizados en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

En la Hipótesis 4. Tan sólo se hallaron diferencias significativas en función de la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP con respecto al personal no dependiente de la Administración ($F=2,919$, $p.018$) como profesionales que deben participar en actividades formativas, destacando las diferencias existentes entre las especialidades de Lengua y Física y Química, Geografía e Historia e Inglés, así como las existentes entre Economía y Física y Química y Geografía e Historia.

En la Hipótesis 5. Se encontraron las siguientes diferencias significativas: a) entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP sobre las metodologías más importantes utilizadas en las actividades de formación fueron las Técnicas de Seminario (trabajo en grupo, intervenciones de participantes, etc) ($F=3,945$, $p.003$), destacando las diferencias existentes entre las especialidades de Matemáticas y Lengua e Inglés, así como las existentes entre Geografía e Historia y Lengua, Economía, Física y Química e Inglés. b) entre las respuestas dadas a las visitas a centros, monumentos, exposiciones, etc..., ($F=2,417$, $p.043$) como metodología importante, acentuando las diferencias existentes entre las especialidades de Economía y Física y Química y Geografía e Historia, y entre Inglés y Matemáticas, Física y Química y Geografía. c) Entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP en que las actividades que consideran más relevantes en los programas de formación del profesorado fueran los Temas Transversales del Currículo ($F= 2,266$, $p.050$), significando las relaciones existentes entre las especialidades de Lengua, Física y Química e Inglés. d) entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP en base a la significación de los contenidos de las actividades formativas para el aprendizaje de los estudiantes ($F= 2,677$, $p.027$), destacando especialmente las diferencias existentes entre las especialidades de Inglés y Matemáticas y Física y Química. e) entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP en base a la facilidad de las actividades formativas de calidad para crear equipos de trabajo estables ($F= 2,693$, $p.026$), significando las diferencias entre las especialidades de Inglés y Matemáticas, Lengua y Geografía e Historia, del mismo modo que las diferencias existentes entre las especialidades de Física y Química y Lengua y Geografía e Historia.

En la Hipótesis 6. No se hallaron diferencias significativas en función la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP con respecto a las necesidades de los profesionales.

En la Hipótesis 7. Sólo se encontraron diferencias significativas entre las respuestas dadas por los alumnos y alumnas del CAP al considerar que el esquema de evaluación de las actividades de

formación del profesorado debe implicar al alumno en el proceso valorativo ($F= 2,364$, $p.047$), destacan las diferencias existentes entre las especialidades de Física y Química y Lengua, Economía y Geografía e Historia.

Tabla 7. Valores de F y nivel de significación para los profesionales que deben participar en actividades formativas y la variable especialidad

ANOVA		
	F	Sig.
Inspector de Educación	1,225	,304
Miembros de Equipos de Orientación	,527	,755
Miembros de Equipos Directivos	,333	,892
Profesores de Educación Secundaria	,356	,877
Miembros de Instituciones no educativas	1,980	,090
Personal no dependiente de la Administración	2,919	,018
Profesor Universitario	,215	,955

Tabla 8. Valores de F y nivel de significación para las metodologías formativas más relevantes y la variable especialidad

ANOVA		
	F	Sig.
Exposición de formadores	,693	,630
Técnicas de seminario	3,945	,003
Estudio de casos o incidentes críticos	1,204	,315
Simulaciones	,276	,925
Investigación-acción	,880	,499
Visitas a centros, monumentos, exposiciones, etc.	2,417	,043
Mesas redondas, debates, etc.	1,961	,093
Observación de la enseñanza en clase de	1,051	,393

Tabla 9. Valores de F y nivel de significación para las actividades formativas más relevantes y la variable especialidad

ANOVA		
	F	Sig.
Diseño y desarrollo curricular del Sistema Educativo actual	1,656	,154
Función directiva	,826	,535
Actualización Científico, Didáctica y Tecnológica	,369	,868
Temas transversales del currículo	2,266	,050
Orientación escolar	,388	,856
Gestión informatizada en Centros docentes	,743	,593
Organización y dinamización escolar	1,093	,370

Tabla 10. Valores de F y nivel de significación para los contenidos de las actividades formativas y la variable especialidad

ANOVA		
	F	Sig.
Coherencia conceptual	1,043	,398
Validez para la enseñanza de clase	,601	,699
Significación para el aprendizaje de estudiantes	2,677	,027
Adecuación a la comunidad social del IES	,550	,738
Interés en función de sus necesidades personales	,903	,483
Utilidad para la administración	,342	,886

Tabla 11. Valores de F y nivel de significación para las actividades formativas de calidad y la variable especialidad

ANOVA		
	F	Sig.
Ofrecen amplias alternativas a la investigación en el aula	,732	,602
Facilitan la creación de equipos de trabajo estables	2,693	,026
Ensayan estrategias que le ayudarán a afrontar situaciones didácticas	,436	,822
Permiten contar y escribir la propia experiencia	,705	,621
Posibilitan recibir información de la propia	,611	,692

Tabla 12. Valores F y nivel de significación para el esquema de evaluación

ANOVA		
	F	Sig.
Permitir diagnosticar sus habilidades y debilidades curriculares	,809	,547
Motivar a formadores y profesores	,513	,766
Proporcionar información necesaria a otros formadores sobre su progreso	,830	,532
Estimular su responsabilidad y	1,678	,149
Cubrir las metas de actividades enunciadas	,780	,567
Abarcar un amplio abanico de instrumentos de	,764	,578
Implicar al alumno en el proceso valorativo	2,364	,047
Adecuarse a los criterios usados para juzgar los	,737	,598
Publicar los criterios de evaluación en las	,980	,435

3. RESULTADOS

3.1. Conclusiones

Seguidamente presentamos un listado de las hipótesis, mostrando únicamente las relaciones significativas, obviando las no significativas.

HIPOTESIS 4. Existen diferencias significativas en función de la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP con respecto al personal no dependiente de la Administración como profesionales que deben participar en actividades formativas.

HIPOTESIS 5ª). Existen diferencias significativas en función de la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP en base a las metodologías más importantes en las actividades formativas, tanto a las técnicas de seminario, trabajo en grupo, intervenciones de participantes, etc, como a las visitas a centros, monumentos, exposiciones...

HIPOTESIS 5b). Existen diferencias significativas en función de la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP en base a los Temas Transversales del Currículo como las actividades más relevantes en los programas de formación.

HIPOTESIS 5c). Existen diferencias significativas según la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP en base a la significación de los contenidos para el aprendizaje de estudiantes.

HIPOTESIS 5d) Existen diferencias significativas según la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP en base a la facilidad para crear equipos de trabajo estables.

HIPOTESIS 7. Existen diferencias significativas e función de la especialidad entre las respuestas dadas por los alumnos del CAP en base a implicación del alumno en la evaluación de las actividades.

3.2. Implicaciones

Las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado ha sido objeto de estudio desde distintos enfoques tanto por Esteve que analiza las lagunas en la formación (1997) como por ser un terreno problemático (Escudero y otros 1997). En relación con las necesidades formativas del alumnado del CAP en la Universidad de Jaén expuestas por Pantoja y Campoy (2000) son similares a las manifestadas por los alumnos del CAP de la Universidad de la Rioja en el curso 2003-2004, ambos grupos de alumnos demandan una formación basada en el dominio de competencias personales, sociales y profesionales indispensables para su desempeño profesional docente.

La educación actual, la modernidad pedagógica y el mundo tecnológico en el que nos encontramos inmersos, requiere y demanda de especialistas en los cursos de formación. Las instituciones de formación inicial del profesorado se han dotado de asesores, y por ello hemos preguntado al alumnado si consideran conveniente contar con un asesor externo para su formación profesional inicial, el 84,6% de los alumnos y alumnas del CAP respondió afirmativamente. En lo referente a los profesionales que deben impartir cursos o actividades de perfeccionamiento (el alumno podía elegir más de una opción en las respuestas) nos aportó los resultados siguientes: en primer lugar los profesores de Educación Secundaria con un 90.1%, a continuación miembros de Equipos de Orientación Psicopedagógica con un 82.4%, seguido por el profesorado universitario con un 35,2% y personal no dependiente de la administración con un 23,1%. Queda muy atenuada y debilitada en un 18.7% la participación de inspectores y de los equipos directivos en el 19,8%.

A la pregunta ¿Qué actividades formativas realizadas se percibieron que tenían calidad?. Dominó el acuerdo hasta un 78.1% en la oferta de ampliar alternativas de investigación en el aula. En la facilitación de creación de equipos estables de trabajo 80.2% dijo sí. Aquellas en las que se ensayaron estrategias que ayudaran a afrontar situaciones didácticas de ansiedad un 88% estuvo de acuerdo y finalmente en las que contó y escribió su propia experiencia curricular el 80.2% en el portafolios. En aquellas que recibió información de su proceso de enseñanza-aprendizaje se alcanzó una respuesta afirmativa del 94.6%.

En cuanto al grado de importancia que conceden los alumnos /as a aspectos como la organización y los contenidos de un programa de formación inicial del profesorado nos encontramos que un 85,7 % del alumnado que responde al cuestionario *Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria* les parece muy importante el que los programas de las asignaturas sean lo suficientemente claros y un 84,6% considera que la cantidad del contenido debe ser adecuada al número de créditos.

Con respecto a las actividades o prácticas que se deben fomentar un curso de formación inicial del profesorado, un 84,6% piensa que se debe impulsar siempre la participación en proyectos de investigación.

En cuanto a los recursos que consideran más necesarios en un centro docente de prácticas, un porcentaje del 80.2% de los alumnos y alumnas que responden al cuestionario de *Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria* consideran los recursos humanos (profesorado, equipo pedagógico, equipo directivo, etc.) como los más relevantes, ante un 41.8% que concede importancia a los materiales (libros de texto, fotocopiadoras, medios audiovisuales, ordenadores, etc.) y un 42.9% que cree relevantes los recursos espaciales (aulas, biblioteca, laboratorios, patio deportivo, etc.) para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A la pregunta sobre “*cualidades profesionales que consideran importantes en los formadores*” fueron las siguientes: sobre la formación científica interdisciplinar el 8.9% del alumnado manifiesta no estar de acuerdo, frente al 91.1% que sí lo está. En cuanto a la adecuación en los roles de guía de aprendizaje y líder intelectual el 95.6% está de acuerdo. Referente a la demostración de conocimientos en tareas prácticas, el 92.3% está de acuerdo. El compromiso y colaboración con el grupo de participantes fue percibido como tal por el 91.2% de alumnos y alumnas. Como vemos los valores dominantes sobre las cualidades profesionales percibidas en los formadores se sitúan en el nivel de acuerdo.

Las percepciones sobre las funciones en que los formadores hay un acuerdo en la función de desarrollar experiencias de entrenamiento didáctico en áreas curriculares, las percepciones indican que el 89% estaba de acuerdo. El grado de acuerdo aumenta en la función de asesorar en la orientación y tutoría de los estudiantes, ya que el 92,4% estuvo de acuerdo. El 90.1% del alumnado está de acuerdo en la difusión y análisis de innovaciones realizadas por el formador.

En el apartado de metodología nos propusimos averiguar, cuáles fueron las metodologías más adecuadas en las actividades formativas. En orden descendiente exponemos las respuestas obtenidas: mesas redondas y debates 65.9%, observación de la enseñanza en clase de colegas 62.6%, técnicas de seminario y estudios de casos en igual proporción 60.4%, simulaciones y exposición de formadores.

La necesidad de incorporar a su proceso educativo las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, nos aportó respuestas afirmativas en un 85,8% del alumnado.

¿Cómo debe ser el esquema de evaluación las actividades formativas?. Las propuestas abarcan hacia un amplio abanico de instrumentos de medición en el 57% de los alumnos. En cuanto a la implicación del alumnado en el proceso de evaluación a través de portafolios responden afirmativamente el 81%.

3.3. Limitaciones

El objetivo de nuestra investigación no es proponer inferencias de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta de que no se controlaron variables ni se hizo un muestreo representativo de las especialidades del CAP. Hemos tomado los datos que con responsabilidad y participación voluntaria han aportado algunos de los alumnos que realizaron el CAP durante el curso 2003-2004 en la Universidad de La Rioja y cuyo único interés es dar a conocer propuestas que puedan mejorar la calidad de las actividades de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria desde la perspectiva de estos/as alumnos/as del CAP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOY, T.J. (1997a) Un estudio psicopedagógico del alumnado del CAP en la Universidad de Jaén, *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integradas en el Currículum*. AEOP: Valencia, pp. 420-422.
- Campoy, T.J. (1997b). Un análisis de necesidades en el alumnado del CAP de la Universidad de Jaén. *Actas del Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE, pp. 721-724.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Ferreres, V. (1998). Reflexiones y propuestas en torno a la formación del profesorado de Educación Secundaria, *Revista de Educación*, 317, pp. 121-142.
- Gil, J. y otros. (1998). Análisis de respuestas libres en los cuestionarios. El método de las especificidades, *Revista de Investigación Educativa*, 14 (1), pp. 129-147.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa* (BOE del 6).
- Marcelo García, C. (1996). “La innovación como formación”, en Sociedad Española de Pedagogía *Innovación pedagógica y políticas educativas, XI Congreso Nacional de Pedagogía*. San Sebastián, Sociedad Española de Pedagogía, tomo I, pp. 43-86.
- ORDEN DE 26 DE ABRIL DE 1996 por la que se regula el *Plan de estudios y la impartición del Curso de Cualificación Pedagógica para la obtención del Título Profesional de Especialización Didáctica* (BOE del 11 de mayo)
- Orden Hoz de la, A. (1995). “Innovación e investigación en el ámbito educativo”. *Revista Bordón* 47 (2), pp. 135-141.
- Pantoja, A. y Campoy, T. (2000). La formación del profesor de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, nº. 1, pp. 147-173.
- Pérez Gómez, A. (1990). La formación del profesor y la reforma educativa, *Cuadernos de Pedagogía*, 181, pp. 84-87.
- REAL DECRETO 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el *Título profesional de Especialización Didáctica* (BOE del 9).
- REAL DECRETO 321/2000, de 3 de marzo, por el que se modifica el *Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que regula el título Profesional de Especialización Didáctica* (BOE del 4).
- REAL DECRETO 118/2004, de 23 de enero por el que se regula el título de Especialización Didáctica.
- Ruiz Berrio, J. (1980). Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores. En *La investigación*

pedagógica y la formación de los profesores. Granada: SEP, pp. 99-120.

Santibáñez Velilla, J. (2000). "Evaluación del desarrollo profesional docente en la Comunidad Autónoma de La Rioja", en VILLAR ANGULO, L.M. (2000): *Evaluación del desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp.208-214.

Tejedor, F. J. (1995): "La investigación educativa y su contribución al desarrollo de la innovación". *Revista Bordón* 47 (2), pp. 177-194.

Villa (1982). *Actitudes e intereses hacia la formación*. ICE de la Universidad de Deusto.

Villar Angulo, L.M. (1998): *El desarrollo Profesional Docente en el Estado de las Autonomías: Descripción y Evaluación*. Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación.

Yanes, J. (1998). La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado, *Revista de Educación*, 317, pp. 65-80.